

## 共感と対話が生まれる体育学習

### ー 関係論的アプローチによる授業デザインから ー

学習開発分野(14220918) 那 須 陽 生

学級という異質な他者が集まった集団の中での体育科の学びは、互いのズレや違いの中で生み出されていく。しかし、その学びは異質な他者が存在さえすればいいというものではない。本研究では「関係論的アプローチ」による体育学習の授業デザインの考え方に基づいて授業を実践し、分析・考察した。「関係論的アプローチ」による対話的な体育の実践では、教師による「その運動特有の中心のおもしろさ」のとらえと子ども同士、教師の「横並びのまなざし」から生まれる共感が重要であるということがわかった。

[キーワード] 関係論的アプローチ, 対話的な学び, 運動の中心のおもしろさ, 横並びのまなざし

#### 1 はじめに

小学校体育科の学習では領域ごとにその特質にあったとされる学習形態で取り組まれることが多い。陸上運動のリレーやゲーム領域では、グループ間の技能的な差が広がらないように異質な集団を作って授業が行われるのに対し、水泳や器械運動などは技能習熟別にグループが作られ、同質の集団を作って学習が進められることが多かった。この点に関して那須(2015)は、出原(2004)の論を引用しながら、「習熟」や「認識」が異なる仲間が同じ空間で共通した動きや課題に取り組むことでそれぞれの違いが浮かび上がり、つまずきのポイントを取り出して学ぶことができる点、技の習熟のみにこだわる鍛錬の時間ではなく、「習熟」と「認識」がどう変わっていくかを学ぶことで、体育科は「学び」のある教科として成立する点、そして体育科の学習において、個別一斉ではなく人と関わりながら学ぶ意義について明らかにした。互いの習熟や認識の差から学ぶことで、教師主導の技能や認識の伝達によらない体育科の学習が可能となるのである。

しかし、学級という集団はそもそも異質な集団である。異質か同質かという二項対立の小集団の編成の仕方だけでは語ることはできない。また、授業が教師主導の技術と認識の伝達で行われていては、小集団を作ったからといってもそれだけで十分というわけではない。質の高い体育学習をどのようにデザインしていくのか、小集団編成以外のところに検討の余地が大きく残されている。

これまでの筆者の体育学習における単元や授業

のデザインは、子どもたちに身につけさせたい技を設定していかにそれらを体得させていくか、定まったルールのもとどのくらい理想的な試合運びができるか、どのくらいうまくボールを扱うことができるかということなどが中心となっていた。そして、どの領域の場合でも技能を高められない子は学ぶことを諦め、技能の高い子、判断力のある子のみが活躍し意欲的に学んでいた。異質なグループでゲームやボール運動を行ったとしても、技能習熟の高い子から低い子へ「どう動くのか」というようなアドバイスではない指示がとぶ。その傍で教師はプレイヤーばかりを目で追い「ナイスプレー」を探して褒める。苦手な子には運動のポイントやコツを教え込み、繰り返し練習させる。ボール運動でたくさんのゲームをしても、休み時間にそのおもしろさをもう一度味わおうとする姿は一部の運動好きな子に限られていた。このような体育学習が終わるたびに、もっと受容的な雰囲気、運動の得意な子にも苦手な子にも、技能の高い子にもこれから高めていく子にも互いに学びがあり、その運動のおもしろさを心から味わえるような体育学習をどのようにデザインしていけばいいのか、教師は体育の授業を行う際何を見ていけばいいのかという問いを感じるようになった。

本研究では、子どもたちが互いに高め合いながら運動のおもしろさを味わう質の高い体育学習の授業デザインや、子どもたちの学びをより豊かにしていくため教師は何を見ているべきなのか明らかにしていきたい。

## 2 先行研究の検討

### (1) 体育学習のパラダイムの転換

#### ① 青木眞の「関係論」

青木(1997)はこれまでの体育学習について『主体-客体』図式をモデルとする学習論とし、そこでは「自己のスポーツに対する問題解決としての関わり」にのみ焦点がおかれ、他者や自己との関わりには注目してこなかった」としている。つまり、すでに正しいとされる運動の内容をいかに子どもが獲得するかが学習の中心となり、他者との関わりはその手段としてだけになってしまうということだ。このような体育学習に対して現実起こっていることは、「取り組むスポーツの状況との関わり、共在する他者との関わり、今ここでの自己との関わりという位相が相互に絡まりあって展開」しているとし、「スポーツの実践上の問題を解決しようとすることは他者との関係を介して行われ、他者との関係は自己の個性を介して構成され、さらに、自己の今ここでの内面との関係は他者との関係がすでに影響している」とし、これが「学習しているコトの全体」であるとしている。つまり、子どもたちが学ぶ内容は実体としてあるのではなく、取り組んでいることと他者と自己の3つが関わる中で形成されるということがわかる。そして課題と向き合う時、他者との関わりにはそこにいる一人一人のできること、できないこと、わかっていること、これからわかることなどの「個性」を通して関わることになり、同時にその「個性」は他者と関わる中で浮かび上がってくるということがわかる。これら関わりの中で起きている全体が体育学習であるという学習観である。

#### ② 松田恵示の「かかわり論」

松田(2001)は従来の運動を『体の動き』とみなしているから『私』や『他者』や『モノ』は独立して存在している」とし、そこでは「私」ができるようになりたい、あるいはやりたい対象としての「運動」があり、その獲得のために独立した「仲間」、「モノ」や「教師」がかかわったり支援したりすると述べている。このような従来のとらえ方に対して松田は、運動を「1つの固有なおもしろい世界」としてとらえ直して述べている。体を動かすことは「単なる物理的な『運動』にしか過ぎない」として「そこに他者とある取り決めをかわす(ルールを作る)ことで『かかわり』が生まれ、(中略)モノが日常生活とは違った意味を持つ(遊び道

具になる)ことでやはり『かかわり』が生まれ、単なる『運動』が遊びの性格を持ったおもしろい運動に創られていく」と述べている。つまり、「運動」とは自分以外の相手や道具や環境などとの「かかわり」が生まれることでおもしろみのあるものへとになっていくのである。このような「他者とモノと自分とのかかわりの中にある時間や空間の全体のようなもの」を「1つの固有なおもしろい世界」としてとらえ、「体育の学習とはこの世界を学ぶこと」だとしている。さらに、授業づくりの視点からは『概念の獲得』『認識の形成』『技能の獲得』といった、日常内容の定着という点に重きを置く教科群に対して、体育は運動という非日常的ないわば『楽しみごと』としての文化内容を扱い、いわば文化内容の生成という点に重きを置く教科であるとしている。つまり、すでに決められた技やルール、技能を獲得するのではなく、「私」「他者」「モノ」のかかわりから運動の世界を作り出し、広げていくことがおもしろみのある運動を生み出していくとしている。このおもしろい運動を文化的な価値のあるものとして扱い、さらにその世界を作り上げていくということを大切にしていくという学習観である。

#### ③ 細江文利の「関わり合い学習論」

細江(1995)は体育学習を学習者、教師、学習内容の関係に加え、グループや場づくりがどのように関わって学習を成立させてきたかに目を向けて学習観を整理している。

まず1つ目は「伝統的な学習観(*Transmission*-伝達)」として述べられている。そこでは「子どもと運動の関係は、実体化された運動種目の技術やルールを子どもに移し与える」ものであり、教師は「教授・指導として関わる関係」ととらえられている。そしてグループは「協力的で民主的な人間関係を形成するための機能として外在化される」としている。つまり、運動については実存するものであり、それを教師の指導や教授によって子どもにできるようにさせていくという学習観である。そこでのグループは教師の技術の伝達の補助をするための存在であり、一人一人の個性が求められることはない集団となる。

2つ目は、「子どもと課題との取っ組み合いを大切にする学習観(*Transaction*-交流)」である。そこでは、「運動の特性の明確な運動種目を手がかりに、そこから自己決定される課題を主体的に解決

していくプロセスでの子どもと運動の関係」とされ、教師との関係は「指導・示唆」という関わりであるとしている。そしてグループについては「運動の特性の中にグループを内在化させ、グループの力によって課題解決を図る」関わりとしてとらえている。つまり、学習者が、存在している運動種目の中から課題を決定し運動それ自体を学んでいくという学習観である。その時、教師は子どもの課題が解決に向かうような指導・示唆するための存在となる点、グループは課題の解決のために協力したり工夫したりするための存在となる点も「伝統的な学習観」と異なってくる。

3つ目は『関わり合い』重視の学習と呼ばれる学習観(Transformation-変化・変容)である。ここでは、運動は実体としてとらえられておらず、「モノ(用具・器具・場づくり・自然など)と私とあなたとの関わりの中ではじめて意味付与され、運動は関わりの中で意味付与された現象としてとらえられる」としている。このとき、『自己』が関わりの中で『新たな自己』へと変わり、すると、全体の姿も変わるというように、すべての要素が重なり合って螺旋状に意味付与されていくプロセス自体の『経験』を「学習」としている。そこでの教師の関わりは変化のプロセス全体への「支援」としている。そしてグループは関わりの中で「意味を共有した存在」として成り立ち、「ある要素が関わりの中で新たな要素に変わるとグループの姿さえも変容する」という流動的な関係でとらえられている。つまり、ここでの運動は「学習者」や「モノ」が関わる中で「意味や価値のあるもの」として作り上げられていく。この時に関わりの中で学習者が新しい自分へと変化し、そして作り上げられた全体が変化していく経験を学習としている。教師は、この変化の過程への支援者であり、グループは、作り上げられた運動への「意味」を共有し、「意味」を構成する要素が変化するとグループも変わっていくという流動的な集団となる。

#### ④岡野昇の「関係論的アプローチ」

岡野(2015)は、これらの論をこれまでの学習観と比較して表1のように整理している。そして、「理論的・認識論的パラダイムの転換を射程に入れた関係論的アプローチによる体育学習の実践的研究が21世紀型の体育の学びの創造につながっていくもの」と述べている。このことから、教師主導で技能や知識の伝達をする体育学習からの脱

却だけではなく、体育学習において子どもたちが真に学ぶべき内容としての運動はどのようなものなのかを教師が適切にとらえて、授業をデザインすることの重要性を学ぶことができる。

表1. 岡野(2015)による体育学習の整理

	これまでの体育学習	関係論的アプローチによる体育学習
存在論	定着の世界 (超越思考による意味)	生成の世界 (共感思考による意味)
認識論	実体論/実体主義 (客観的な動き, 主観的な心理)	関係論/ 関係主義 (運動の世界, 間主観的意味世界)
プレイ (遊び)	人はなぜ遊ぶのか (原因・目的探し) 主体の能動的活動として	遊びとは何か (存在論的問い) 存在様態・状況として
学習	Transmission:伝達 Transaction:交流 所与の知識や技能の個人的獲得	Transformation:変化・変容 他者やモノとのかかわりのある活動を通して意味を生成していく社会的行為

#### (2) 体育における対話的学び

佐藤(1995)は、「学びの実践」は、『世界作り(認知的・文化的実践)』と『自分探し(倫理的・実存的実践)』と『仲間作り(社会的・政治的実践)』が相互に媒介しあう三位一体の実践」と述べている。

1つ目の「世界作り」とは「教育内容の意味を構成する対象との対話的实践」であり、「対象との対話」と述べている。この実践は「対象を認識し言語化し表現する文化的・認知的実践」と述べられている。2つ目の「自分探し」とは「自分自身と反省的に対峙して自己を析出する自己内の対話的实践」であり、「対象の意味を構成し、世界との関係を構築しながら、同時に、自己内対話を通して、自己の保有する意味の関係を編み直し、自己の内側の経験を再構成」する実践と述べている。3つ目の「仲間作り」とは、「他者との対話的实践」であり「他者とのコミュニケーションとしての対話」としている。「教室における学びは、教師や仲間との関係において遂行されているし、一人で学ぶ状況に置かれた場合でさえ、その学びには他者との見えない関係が編みこまれている」とされる。そして学びの実践とは「対象世界との対話とされる探究と表現の実践を軸として、上記の三つの対話的關係を相互に発展させる実践」と述べている。

これまでの体育学習において「対象との対話」では、子どもは取り組むべき学習材や身につける

べき技としての対象との出会いはあったが、その運動の持つ本質的なおもしろさや価値を持つ対象としては出会っていなかった。さらに、「自己との対話」では、出来上がっている技の獲得や技能の向上を求められ、「できる」か「できない」かのみがふり返りの対象となることが多かったため、自分の体がどのようなプロセスをたどって技が出来るようになってきたかというふり返りはなかった。「他者との対話」では、チームで行うゲームでの作戦に関わるコミュニケーションや、技を獲得しようとする仲間への励ましはあるものの、課題に対する探究は見られなかった。これまでの授業から抜け出し、岡野(2015)の「関係論的アプローチ」から見える授業デザインの実践と体育における対話的学習の実践に向けてさらに検討していく。

#### ①対象との対話と「運動の中心のおもしろさ」

岡野(2015)は、「体育における対話的实践」について、対象との対話的实践は「運動の文化的価値への参加」を意味するとし、「運動の中心のおもしろさ」として位置付けることができるとしている。そして「文化的に価値の高い経験を組織する状況作り(主題作り)が重要」としている。この「状況作り」については「取り上げようとする運動とは『何か(概念)』に相当し、その運動の *Authentic*(真正な・本物の)なおもしろさを導き出し、単元の主題を設定すること」と述べている。つまり、その運動を文化的・歴史的にひもといてその運動の「何がおもしろいのか」をはっきりとさせていくことになる。例えば、器械運動の鉄棒運動をひもといてみると、藤本(2004)は鉄棒の運動形式の発生が「横に張り出した木の枝にぶら下がってからよじ登るといった日常生活の中にある実用術」「木の枝や棚などにぶら下がったり脚をかけたりする子どもたちの遊び」であったと述べている。つまり、鉄棒の価値は、子どもの側にとってはぶら下がったり足をかけたりする「遊び」の中にあったことがわかる。「遊び」としての鉄棒の運動形式に難しさや美しさが増えられながら「技」へと昇華されていく。はじめから実体としてある「技」を教えられ、それがたとえできるようになったとしても、「鉄棒運動のおもしろさ」を味わったとは言えないのではないかと。ただ何かを身につけさせたいという思いだけで単元をデザインするのではなく、その領域・種目のおもしろさとは何か、味わわせたいことは何かをはっきりさせて単

元デザインをスタートさせることを大切にしていなければならない。

#### ②自己との対話と「わざの形成」

これまでの体育の学習では、すでに決まっている独立した動きの獲得を目指していたため、それが結果的に「できた」か「できないか」を重要視し、子どもたちも「できた」か「できないか」を中心にふり返ることが多かった。しかし、岡野(2015)は「自己との対話的实践」は「自己の身体との対話」を意味しているとし、それは「わざ(身体技法)の形成」を実感することであるとしている。この「わざ(身体技法)」は学習者が意図的に作り出すものではなく、「学習者/自己」の身体と「環境/他者(モノ)」との相互作用によって「自然に」生み出される「モノ」であるとしている。つまり、これまで見てきたように、実在している動きや技ができるようになったかどうかではなく、運動の文化的な価値の世界へ参加する中で生み出されていく「わざ」を自分の身体で操作できるようになっていく過程を見つめていくことだと考える。しかしそのためには、子どもたちから運動が生み出されるのを待っているのではなく、子どもたちが運動のおもしろさに触れるためには何を経験させていけば良いのかを、教師が明確にしておかなければならないと考える。

#### ③他者との対話と「横並びのまなざし」

体育という非言語活動が中心となる学習で、「他者との対話」はどのように実践されているのか。佐伯(2007)が提案する「横並びのまなざし」をヒントにして考える。佐伯(2007)は3種類の「まなざし」があるとしている。1つ目が「観察するまなざし」で「後ろからながめる」まなざしとも言換えている。このまなざしでは本人に関わろうとすることはなく、「その子どもにはどういう能力がありどういう性質があるかを推測するまなざし」であるとしている。このまなざしでは、子どもの視線では一番速く走る子はどの子か、1番強いチームはどこか、ということに注目してしまい、また教師の視線からは逆上がりの達成率はどれくらいか 25メートル泳げるのは何人いるかというようなことが重要視される。

2つ目が「向かい合うまなざし」である。このまなざしは「こちらの要求を前面に出して、『期待される子ども像』を押し付けてしまいがち」で、押し付けられた方も「そのような期待になんとか

応えようと『がんばって』しまう」と佐伯は述べている。このまなざしでは、技能の伝達や指導が中心の体育学習となると考えられる。教師から子どもへの伝達や指導はもちろん、子ども同士の関係の中でも技能が上位の子から下位の子への一方的な押し付け、勝ち負けにこだわった練習や作戦の立案となるだろう。「観察するまなざし」「向かい合うまなざし」どちらも「三人称的世界」と佐伯は述べている。教師、子どものどちらの目線にも「個人」としての子どもや仲間が存在しない「彼ら」という括りになってしまうと考える。

これに対して提案されているのが「横並びのまなざし」である。これは「あなたが見ている世界を『一緒に見ましょう、共に喜び、共に悲しみましょう』としてかかわったり、『私が見ている世界を、あなたも一緒に見てください』としてかかわるまなざし」としている。さらに、「横並びのまなざし」は「共同注意」という関係を作りそこからヴィゴツキーのいう収奪(*appropriation*)が生まれるとし、相手の行為の表面をなぞる表層模倣から相手の意図や意味を理解した深層模倣になると述べている。この「横並びのまなざし」では、仲間のわからなさや困った姿に共感して一緒に運動の世界をつくり上げ、学んでいくことがイメージできる。ひとつの技能を身につけようとする中でその運動のおもしろさを味わったり、その運動の世界に浸る中で新しいことを身につけたりすることができる関わりが生まれると考えられる。また、この「横並びのまなざし」は教師にとっても必要な見方ではないか。このようなまなざしを教師が持つ時、運動を行っている子どもへの支援に終始するのではなく、運動を行っている仲間を見ている子どもと運動を行っている子どもをつなぐ支援ができるのではないかと考える。

### 3 実践について

以上の先行研究を踏まえ、山形市立M小学校(3学年24名)での授業実践を行った。ビデオ記録における子どもの活動場面を中心に分析・考察した。

#### (1) 関係論アプローチによる単元のデザイン

##### ①E ゲーム ゴール型ゲーム

単元名「パスをつないでゴールをゲット！」

これまで、ゲームに対する子どもの関心は「勝敗がどうなるか」に集中することが多かった。運動が得意で普段から多く親しんでいる一部の子ども

もによるゴールラッシュが華々しく見え、点を取ることだけに意識が向いてしまう。シュートの局面は自分たちのボールになってからの最後の一部分でしかない。筆者はゴールにたどり着くまでにいかにボールを運ぶか(運ばせないか)ということについてたくさん思考して判断することにゴール型ゲームの中心的なおもしろさがあると考え。そこで、本単元では同じチームの中でペアを作り、手をつないでプレーをする「手つなぎペアサッカー」を行う。技能だけではなく見えている世界や考え方が異なる仲間と手をつないでコート内にいることは両者の違いをはっきりと浮かび上がらせてくれるだろう。このような違いはシュートの局面よりもボールを運んでいる場面で多く生まれると考える。浮かび上がった違いをすり合わせていくことで子どもはいかにボールを運ぶかということを考えるだろう。「スペースを使う」などすでに決められた動き方を指導されて獲得するのではなく、青木や松田が述べるようにペアとの関わりの中でサッカーというおもしろみのある世界を作り上げていくことができると考える。

#### ②B 器械運動 マット運動

単元名「ユラユラ～コロッ～シャキッ！」

これまで「克服型」とされることの多かったマット運動は、難易度の異なる技を設定し、苦手な子には最低限身につけさせたい技への挑戦、得意な子には難易度の高い技を選択しての挑戦を求めてきた。これは松田が「従来の運動」、細江が「子どもと課題との取っ組み合いを大切にする学習観(*Transaction*-交流)」として述べていたものだと考える。ここで目指すのは、学習指導要領などに載っているマット運動の技をいかに獲得させるかという授業ではなく、運動のおもしろさを味わいながら技をつくり出していく授業である。自分の体をゆらしたり転がしたりする遊びの延長に、「難しさ」や「美しさ」を取り入れて「技」をつくり上げていくという一連のプロセスを、マット運動の「中心的なおもしろさ」として単元をデザインした。「前転がり」と「前転」、「後ろ転がり」と「後転」をどちらも「ゆりかごからつながる動き」とした。「ゆりかご」をスタートとして互いに試技しあったり見合ったりすることで順次接地や回転速度などに目をつけながら、少しずつ技へと近づけていく。「ゆりかご」のように前後にゆれる遊びが次第に「前転」や「後転」のような「技」につな

がり、マット運動の世界が広がっていくと考える。

## (2) 具体的な子どもの姿

### ①「パスをつないでゴールをゲット！」から

表2. ペアになることで見える互いの世界

※リュウ、タイスケペアでボールに触れてプレーしているのはリュウ。

リュウは、もともとソウシとペアを組んでいた。リュウは自チームの攻撃場面でも自ゴールを守ることがあり、ソウシに手を引かれてコート内を動くことがあった。しかし、ソウシが体調不良を訴えたため代わりにタイスケとペアを組むことになった。攻守の切り替えの早いタイスケとペアを組んだことでこれまでにない運動量を経験した。その日のふり返しには「ぼくは、本当はサッカーはこのぐらい動かないとダメなんだ、と思いました」とあった。

1人でコートに入り、ただじっと同じところでボールを待ったりどこに動いていいのかわからずにいたりする仲間に対し、いくらコートの外からアドバイスしても、アドバイスする側の思いはなかなか伝わらず、受取る側も意図を掴みきれずにそのまま時間が過ぎてしまうことがある。しかし、コートの中で違う風景を見て、違う判断をしている仲間が手をつないで一緒に隣にすることで、それまで知らなかった世界と出会うことができる。表2では、リュウはタイスケとペアになったことでタイスケがいる「たくさん走るサッカー」という世界を見始めようとしている。この異なる世界を見ようとする姿はタイスケの「リュウ君(には)、自分の行きたいところがないっていうか、僕の動きっていうか言っていることをよく聞いてくれた」という授業後の語りからも読み取ることができる。タイスケは自チームでペアを組んでいるマホとはコート内で互いの主張をぶつけ合うことが多かった。相手の思いを汲もうとしたり、互いの世界を見ようとしたりすることができずにいた。しかし、タイスケはリュウとペアになることで、どこに動いていいかわからないリュウの世界と一緒に見て、リュウの身になって動くことができたのだと考える。つまり、リュウとタイスケは互いがどんな世界にいるのか見合うことで「サッカーの世界」を作り始めたのだと考える。

表3. 「横並びのまなざし」からの深層模倣

※ヒロシ、チカペアでボールに触れてプレーしているのはチカ。  
黄が赤のボールを奪って中央へパスを出して攻め上がろうとし

た場面である。赤がゴール前でクリアしたボールは左サイドラインを割って黄ボールとなった。キックインの周辺に人が集まっている。チカも同じようにキックインの近くまで行こうとするが、ヒロシはチカの手を引きながらゴール前のスペースへ移動する。その時、チカもゴール前にスペースがあることを確認する。キックインする仲間に向けてヒロシが右手を上げてスペースでフリーになっていることをアピールすると、ペアのチカもヒロシのアピールとその意図に気づいたのか一緒に手を出してボールを呼んでいる。それを見ていた味方は中央へパスを出し、ヒロシの意図通りにそこへチカが走り込んでゴールを決めた。ゴールを決めたチカはもちろんペアのヒロシも一緒にガッツポーズをして喜んでいる。

仲間の姿から学ぶというと、足のどの部分でボールを蹴っているか、どのようにしてボールを止めているかなど目で見える動きを真似することを指すことが多かった。しかし表3の事例では、チカはヒロシの動きだけを真似しているわけではないことが学べる。ボールを蹴ろうとしている人へ近づこうとしているチカがヒロシに腕を引かれた時、ヒロシが何を見ているのか、ヒロシが見ていた世界を確認する。ゴール前のスペースを同じように見たチカはヒロシの意図をつかんだのだろう。ヒロシが手を上げてパスを呼ぶと同じように手を上げる。ゴール前にパスが来た時、躊躇せずシュートを放った。ここで手をあげる行為をとったチカはヒロシが手を上げたという行為をただ真似した「表層模倣」ではなく、ここでパスを受けてそのままシュートを決めようというヒロシの意図を理解した「深層模倣」ではないだろうか。ただ単にヒロシの真似をして手を挙げていたのであれば、躊躇せずスムーズにシュートすることはできなかっただろう。異なる世界を見ているペアが常に隣にいるという関係が共同注意を可能にしたと考えられる。このように、単なる真似をする関係ではなく、仲間の世界を見ながらその意図を汲んで模倣していく関係を大切にすることが体育学習の質を高めていくと考える。

### ②「ユラユラ～コロッ～ジャキッ！」から

表4. マット運動のおもしろさとの出会い

アコはゆりかごで後ろにゆれてから再び前にゆれて戻ってくる  
ことができないでいた。そのため起き上がることができず一度後ろ  
にゆれるとそのまま倒れた状態になっていた。そんなアコが取り組  
んでいる様子をマキとユリがわきに座って見ている。アコが後ろに  
ゆれて前に起き上がろうとする瞬間マキが「おなかに力をためるん

だ」とアドバイスする。しかし、ゆりかごで一度後ろにゆれと戻ることができない。何度かくり返すうちに、もっと勢いが必要と考えたのだろう。マットを足で思い切り蹴った。その時、マキとユリの目の前で「クルン」と後ろに転がった。マキは笑いながら「はっ」として「あ！今できた！できた！回れた回れた！後ろ転がりできた！」とアコの上達を喜ぶ。ユリも「はっ」とした表情の後、一緒になってアコが後ろ転がりできたことを喜んでいいる。そして「それで、終わった後にピッと立つの」と両手をバンザイするように広げ、起立してみせる。それを聴いてアコは再び同じように後ろ転がりをやる。マキとユリは「よしできたあ！」「そこでピッ！」と少し興奮気味にアドバイスを。そして「できた、できた！後ろ転がりできた！」と2回続けてできたことを喜んでいいる。

「後転をできるようにしよう」、というめあてでは、その技の獲得のみが目的となり、「後転」にならない不恰好な回転は全て「できていない」とされてしまう。しかし、不恰好な回転でもそれは「後転」と類縁性を持った技であり、できるようになるまでにたどる技である。表4では、「後転」にたどり着くまでの過程を歩んでいる仲間の姿を喜ぶマキとユリと、その過程を歩んでいく意欲を保ち続けるアコの姿が見られる。アコができたのは「後ろ転がり」であり「後転」とは異なるものである。しかし、「後転」への道筋の途中であるとすれば「ゆりかご」でつまづいていたアコにとっては大きな前進である。さらに、周りで見えていたマキとユリが、「後転」へ続く道しるべとして「ピット立つ」とアドバイスしている。細江が述べる「関わり合いの学習観」にあるように、学習者であるアコは仲間との関わりの中で「後ろ転がり」までたどり着いた。マキとユリも「後ろ転がりしかできない」という捉えではなく「後ろ転がりまでできた」とアコの変化をポジティブに捉えている。このアコの変化によりマキもユリも「ピッと立つ」という次のステップへとアコを引っ張り、アコも次のステップに向けて新たな経験をしていく。技の獲得自体を目指すのではなく、アコの変化によって螺旋状に経験を発展させることのできる関わりがあった。このような経験を積み重ねることによってマット運動という世界は広がっていくのだと考える。

表5. 子どもの目の付け所の変容

前時のふり返りから、「手をつく」がどうやらポイントとなりそうだったので、いつもみんなに後転を見せてくれるカナにまた見せてもらうことになった。後ろの数人が立ったり立ち膝をついたりし

てカナの演技を見ている。演技の後のコメントはなく、ただ拍手のみが起こる。そこで教師が、「このついた手って、この後カナさんどうしてたか覚えてた人いる？」と投げかける。その場で両手を広げて考える子や、考えている子の動きを見る子がいたが、全体が「あれっ？そこは見えてない」「よく分からない」という雰囲気になる。ここで教師が、着手はしているけどが、後ろに回れずに倒れてしまう演技を見せると「そのまま、グッと」「グッと」「上に」「押す！上に」と子どもたちは口々に言う。何人かは曲げた両手で伸ばす仕草もやっている。目の付け所が「手」「手のひら」「手首」「うで」となった後、もう一度カナの演技を試みることにする。演技の後、さっきと同じように拍手が起きるのだが、2人が曲げた両手を伸ばす仕草を見せている。「ついた手をどうするのか説明できるように見て」と目の付け所を強調した後さらにもう1回カナに演技を見せてもらう。今度は全く拍手が起こらず、7～8人が両手を曲げて伸ばす仕草をする。そして「うで曲げてた」「曲げて押してた」と動きの言葉があがるようになった。マットに着いた後の手は「グッと押す」「マットを押す」という表現でまとまり、グループごとの練習が始まった。

ポイントとして共有したいことがあるとき教師は子どもの試技を全員で見て確認することが多い。そのとき、歓声が起こったり拍手が起こったりすると「きちんと見ていた」と思ってしまうが、実際は見ているところが定まっていなかったり、よくわかっていなかったりすることが多い。表5では、同じカナの演技を見た後の子どもたちの反応が3回とも違った。1回目は拍手が起こるのみで言葉も何も出てこなかった。ただ漠然とカナの後転をうまいかどうか、できたかできないかの視点で見ていたのだろう。教師が腕を伸ばしていない演技をすることで変化が起こる。「カナさんは上手」という見方ではなく比較してみるようになったと考える。2回目のカナの演技を見たときに、うでの動きを真似する子が現れたのはそのためだろう。「ついた手をどうするのか説明できるように見て」と目の付け所をさらに強調したあとは一切拍手が起こらず、うでの真似をする子、口々にうでの様子を語り始める子が現れた。「上手だな」という見方では単に観客となっているだけである。教師のモデルを見ることにより子どもの視線は徐々に変化し、自分で見ていくようになった。教師が子どもの見ている世界を適切に捉えて支援していくことで子どもは自分の見ている世界を変化させて目の付け所を明らかにしていくのだと考える。



#### 4 考察

##### (1) 質の高い体育学習の授業デザインとは

ゴール型ゲームでもマット運動でも技や動きのポイントを教師が「教える」のではなく、子どもたちが運動の世界を広げていく支援を中心に取り組んだ。大切にしたことは「他者との関わりが生まれやすい環境を作る」とことと「他者と関わりながら体を動かすこと」である。ゴール型ゲームでは動きや状況を共有できる仲間を常に自分の横に置くことで、リュウはサッカーという運動に対する認識が変わり、タイスケはコート内で動き方のわからない仲間へのアドバイスの仕方について気づき始めた。チカはヒロシの意図を汲んでゴールを決めることができた。これらのことは指示や教え合いだけでは生まれない。互いの世界を見合うためにどのような状況を作っていくかがサッカーという世界を学ぶ時の大きなポイントとなると考える。マット運動では「技を教える」のではなく「ゆりかごからつなげて前転、後転にしよう」と技の類縁性を大切に、発展させていくことをねらった。つまずきのあるアコにとっては少しずつ技が出来上がっていく達成感があつた。また、教師がポイントを教えないことは、周りで見ている仲間にとっても自分や他の仲間と比べることで違いを明らかにして技を作っていくおもしろさを感じることができたと考える。運動の世界を学びながら同時にそのおもしろさを味わっていく質の高い体育学習は、技能や知識の獲得のみをねらって教師が指導をするのではなく、他者と関わること、モノや環境と関わることで運動の世界を作り上げる授業デザインによって実現できると考える。

##### (2) 学びを豊かにするために教師は何を見るか

手つなぎペアサッカーで、リュウはサッカーという運動の世界の認識が変わり、タイスケについては他者の世界を見ようという意識が芽生えた。ヒロシとペアを組んでいたチカはヒロシの意図を汲んでスペースでパスを受けゴールを決めた。マット運動ではカナの演技を見ている子どもたちの反応から子どもが何を見ていて何を見ていないのか推測し、教師の演技と比較させることができた。教師が運動者中心に子どもたちを見ていたとすれば、「リュウにとってタイスケとペアを組んだのは運動量が増えたからよかった」、「チカさんナイスゴール」としか見ることはできなかっただろう。カナの場面では「拍手したから上手いってわかっ

たんだな」と安易に次のステップへ進んでしまっていたかもしれない。子どもたちがどのような状況にいて何を感じているのか、そのように動いた意図は何か、何に拍手をしたり笑ったり驚いたりしていたのか、子どもたちが見たり感じたりしている世界を「横並びのまなざし」で教師も一緒に見るのが大切になってくると考える。

#### 5 おわりに

本研究では、運動のおもしろさを味わいながら互いに高まっていく体育学習について、そしてそこでの学びを豊かにしていくための手立てについて実践をもとに考察してきた。学習指導要領などに載っているような動きや技の獲得だけを狙ったり、子どもたちにとって達成されるべき課題を設定したりするのではなく、「他者」や「モノ」と関わりながら運動の世界をつくり上げていく「関係論的アプローチ」による授業デザインは、学校で体育を学ぶ価値を際立たせてくれると考える。しかし、ゴール型ゲームでは常に状況が変わっていくゲームの中で探究していきたいズレや違いを子どもとどう共有していくか、マット運動ではグループごとに共有されている事実や探究されている内容を、どのように全体でつなげていくか、今後の課題が残った。

#### 引用文献

- 青木眞(1997)「「めあて学習」再考の視点」、『体育科教育 45(4)』, pp. 23-25, 大修館書店。
- 藤本俊(2004)「器械運動の基本的な捉え方。第1報-歴史的背景に着目して-」、『日本体育学会大会号(55)』, pp. 535.
- 細江文利・藤谷かおる(1998)「ネットワーク論導入による「関わり合い」重視の学習観における学習プロセスの検討」、『体育・スポーツ経営学研究』, 第14巻, 第1号, 1-14.
- 松田恵示・山本俊彦(2001)『「かかわり」を大切にした小学校体育の365日』, 教育出版。
- 岡野昇・佐藤学(2015)『体育における「学びの共同体の実践と探究」』, 大修館書店。
- 佐伯胖(2007)『共感 育ち合う保育の中で-』ミネルヴァ書房。
- 佐伯胖(1995)「学びの対話的实践へ」, 佐藤学ほか, 『学びへの誘い』, 東京大学出版会 pp. 49-91.